

ÖĞRETİM MODELİ ÜZERİNE ON MODELS OF TEACHING

Kadem TOKDEMİR
Tekirdağ İli İlköğretim Müfettişi

Giriş

Sekiz yıllık uygulamayla, ülkemiz eğitimindeki iyileşme reform coşkısına dönüşüyor. Bu coşkuyla büyük önderimiz Atatürk'ün uyguladığı, “kavramlaştırma” ve “dedüktif” yöntemlerini kullanan bireyleri yetiştirme ortamı oluşuyor. Artık, öğretim modelimizi kavramsal bir çerçeveye oturtarak temel düşünüş ve etkileşim yollarında bilgi bütünü sağlayan ve sürekli öğrenen organizasyon ağını oluşturma çağdaşlaşmanın gereği olmuştur. Sistemli yapılara kavuşmuş postmodern toplumlarla rekabet edebilmenin yolu, yine kendi ülkemiz koşullarına uygun öğretim modellerimizi yaşama geçirme ve süreklilik arz eden eğitim organizasyonlarına dönüştürebilmekten geçiyor.

Bu çalışmada;

Okul yöneticilerini öğretmenlerin seçmesi veya okulların belediyelere devredilmesi gibi yerelleşme modellerini tartışmadan önce, alt sistemin çağdaş anlayışla yetkinleştirilmesi görüşleri benimsenmiştir.

Bu amaçla eğitim sorunlarımıza, tek kanallı analitik yaklaşımlarla değil çok boyutlu ve çok kanallı yaklaşımlarla çözümler sunulmaya çalışılmış ve günümüz kültürüne özgün sistemli yapılanmadan söz edilmiştir. Sistemin tamamını değiştirmek yerine, yararlı unsurlarını alt sisteme ekleme ve bütünlüğü koruyarak sistemli yapıya kavuşma görüşü benimsenmiştir.

Öğretim koşullarının düzenlenmesinde, mühendislik teknolojisinin yarattığı ‘sistem yaklaşımı’ ile ‘davranışçı akımların’ ortak bileşenlerinden oluşan teorik bir bakış açısı güncelleştirilmeye çalışılmış ve nasıl uygulanacağına ilişkin mevcut gerçekliğimizle örtüşen vizyonlardan örnekler sunulmuştur.

Geliştirilmiş olan müfredat programlarındaki davranışların sosyal yönlerini ölçebilen, daha sağlıklı bir ölçme-değerlendirme sisteminin *var olması sorunu* karşısında özgün çözümler önerilmiştir. Bu anlayışın bir parçası olarak, öğrencilerin sınıf iklimindeki ‘*demokratik davranış düzeylerini*’ ölçme yolları denenmiştir.

Sistem Düşüncesi

İnsanlar, toplumsal yaşama sürecinde yönetim erkinin kurallarını geliştirirler. Elli yıl öncesinin eğitimcileri de, öğrenme kuramlarına uygun sistemli hale getirilmiş öğretim koşullarını tartışır. Öğretim

kuramlarının etkisiyle yönetim olgusunu daha sistemli hale getiren teoriler ileri sürerler.

Bu teorisyenlerden Elton Mayo, işçilere karşı gösterilen ‘tutum ve davranışın’, ücret ve dinlenme faktörlerinden daha önemli olduğunu ortaya çıkarıyor. Talcott Persons ise sosyal bir sistemde dört değişik düzeyin bulunduğunu, her birinde uyma, hedefe ulaşma, gerginliği giderme ve bütünleştirme sorunlarının olduğunu ileri sürerek sosyal sistemin temelinde rollerin, normların ve değerlerin bulunduğunu ve birbirini etkileyen çembersel bir yapıda devam ettiğini belirtiyor. Persons, sosyal bilimlerin genel kavramlarını bulmada öncülük eder, “Açık Sistem Teorisi”nin iki temel ilkesini koyar. Daha sonra, iletişim mühendislerinin geliştirdiği Enformasyon Teorisi ise tamamen teknik bir kuram olmasına rağmen, yüklü sorunlarla hazımsızlığa giren yöneticiler için bazı öğrenme ve uyma tekniklerini geliştirirler. Elektronik araçlarla büyük işletmeler için önemli kolaylıklar getiren Sibernetik Teorisi ise, mekanik sistemler ile insanların yönettiği sistemler arasında kurulan bazı benzerliklerin yanlış yönlerini ortaya çıkarır. (Z. Bursalıoğlu. *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. 1991.)

İnsan ögesini ön plana çıkaran Toplam Kalite Yönetimi de, demokratik, açık ve yoğun bir iletişimle geleneksel hiyerarşiyi kırarak hizmet ve üretim sistemlerini sürekli geliştirmeyi, takım ruhuyla verilere dayalı kararlar almayı benimser. (Servet Özdemir, 1997, s.34-42) Peter Senge de, örgütlerin *öğrenme yetersizliklerini* şu gerekçelere bağlamaktadır:

1-Düşmanı dışarıda arama, 2-İnsanların sadece kendi pozisyonları üzerinde yoğunlaşması, 3-Yönetici ekibinin “önceden etkin olma” virüsünü kapması, 4-Olaylara takılıp kalma, 5-Yavaş seyreden kademeli süreçlerdeki erezyonu görememe, 6-Yönetici takım miti, 7-Tecrübeyle öğrenmenin hayal olduğu görüşlerine yer verir. (Senge, 1996, s.27-34)

Bir örnek vermek gerekirse, istenen başarıyı elde edemeyen bir öğretmen, haklı olarak öğrencilerinden veya ilgisiz ailelerinden yakınır. Ancak, kendi pozisyonuna göre bütün bu sorunların çözümünde, yeterince temel sorunlara inilebiliyor mu; yoksa, geçici yüzeysel çözümlerle mi durum kurtarıyor? Benzeri şekilde, yönetici-öğretmen-veli-öğrenci

perspektiflerinden okula bakışlarını karşılaştırdığımızda, var olan gerçek durum ile dışa yansıtılan siparişler arasındaki farklılıklar hemen göze çarpar. Dışa yansıyan bu siparişlerdeki (beklentilerdeki) farklılıklar ne kadar artarsa, verimlilik de o derece azalır. Bu bakımdan öğrenci-öğretmen arasındaki karşılıklı iç çelişmelere bir göz atacak olursak;

Öğrenci Siparişi	Öğretmenin Karsılavısı
Övülme ve sıcaklık	Ceza var, çalışkana sıcaklık
Tehlikelerden korunma	Daha dikkatli olmalısın
Sosyalleşme(haz,neşe..)	Yeteneğin ölçüsünde başarısın
Kendini değerli görme	Uslu çocuk olursan değer veririm

Şekil 1. Beklenti farklılıkları

Kendi pozisyonları gereği oluşan bu tavırlar, durumu hiç de iyiye götüren bir işleyiş düzeni değildir. O halde, kalıcı olan temel çözümlere yönelmek gerekiyor. Öğrencinin siparişleri temel alınarak, tavır değiştirme süreçlerini pekiştirici ve dengeleyici geri beslemelerden başlayarak uygun bir uzlaş ortamında (tam bir katılımcılığın, düşünme açıklığının ve diyalogun olduğu demokratik bir ortamdır) kaybedenin olmayacağı ortak paylaşı hedeflere takım ruhuyla yönlendirilmesi mümkündür. Benzeri şekilde, okuldaki sistem diyagramını incelediğimizde durumları daha iyiye veya daha kötüye götüren işleyiş düzenlerini görebiliriz. Günah keçisi aramadan döngüyü daha olumlu yöne hareket ettirebiliriz.

Değerler

Osmanlı İmparatorluğu'nun 'törel' ve buyrukçu eğitim yaklaşımının etkilerini günümüz eğitim anlayışımızda da görürüz. Osmanlı'nın Avrupa'ya yakınlaşması yeterince toplumsal bir iyileşme sağlayamaz. Bu yakınlaşmadaki eğitim çıktılarının toplum yaşamını etkilediği en belirgin deneyimimizi Tanzimat dönemi eğitimi sonucunda görürüz. Bu dönemde Fransa'da eğitim görenler halktan kopuk "efendi" tiplmesine örnektir. Cumhuriyet döneminde ise, Atatürk'ün çabaları ile bilimsel metotlar uygulanır. Ancak bu gelişme, zamanla "toplumda yayla etkisi" ile durağanlaşır ve dinamizmi yavaşlar. Bazı değer yargısı ve tutumların, grafiksel bir iniş-çıkışla toplumda ön plana alındığı gözlenir. Değer yargılarının dalga etkisini, çocuk edebiyatımızda, sinemalarımızda da görmek olasıdır. 1970'li siyah-beyaz filmlerimiz, "iyi-kötü" kavramını pekiştirir. Çocuk gözünde "O bizimle dost, öteki onlardan, düşman!" diye algılayan, Siyasi Tarih anlayışının çıktılarını gözlemlene olanağı da vardır. Bazen, çeşitlilik gösteren "moda" salgını haline dönüşen zıtlıklar kültürel yapı içinde yer alır. Gayet

doğal olan bu zıtlıkların, toplumsal temel yapıyı tehdit edebilir durumları nasıl ölçümlenir, gibi sorunlar, eğitimi sadece sınıf ve okul ortamıyla değil, tüm toplum katmanıyla, pekiştirici ve dengeleyici süreçleriyle ele almamızı gerektiriyor.

Çocuk, 'hangi durumda, ne yaparsa ve nasıl olursa?' seveceğini sınaama-yanılma yoluyla öğrenmeye çalışır. Çevrenin değerleri ile kendi değerlerini harmanlayarak üç çeşit tavır geliştirir. Bunlar, "kabullenme", "reddetme" ve "umursamama" şeklinde gerçekleşir. Doğuştan 'iyi programla' var olan çocuk, nedense benimsenmeyen rolleri oynayınca 'kötü çocuk' olur ve cezayı görür. Böylece bireysel değerler, ödül-ceza ve çevrenin yönlendirmesi ile şekillenir. Burada çocuğun en önemli sorunu yer, zaman, kişi ve koşullara göre değişen ikilemidir. Değişken değerler ile ödün verilmeyecek temel değerler arasındaki farkın tespiti, bu karışıklığı önlemeye ve ikilemi gidermeye yönelik bir başlangıç olacaktır.

"Örgütsel kültür ile verimlilik, örgütsel özdeşleşme, liderlik, örgütsel iklim, örgütsel sosyalleşme ve iş doyumı gibi faktörler arasındaki ilişkiler araştırılmalıdır." (V.Çelik,1997, s.109)

Ölçme değerlendirme tekniklerimizi çeşitlendirerek öğrencilerin akademik bilgi düzeylerini ölçmenin yanında, "sosyal zekâ" ve "yaratıcı zekâyı" ölçme değerlendirme tekniklerimizi geliştirebiliriz. Bu tür davranışların sübjektif, soyut, değişken ve göreceli değerler olarak kabul edilmesi, sorunu karmaşık bir hale dönüştürdüğünden, bilimsel bir sınıflandırmaya ve teknik uzmanlığa ihtiyaç vardır. Eğitim birikimlerimizin buna cevap verebilecek düzeyde bulunduğuna ve yeterli alt yapıya sahip olduğuna inanıyorum. Ancak, sürekli öğrenen eğitim örgütü modellerine bir başlangıç yapabilme sorununu yaşıyoruz.

Eğitime Genel Bir Bakış

Öğrenme kuramları salt psikoloji bilimi ile açıklanarak tek yönlü öğretim modelleri geliştirilir. Öğrenmenin fiziki koşulları, nörobiyolojik koşulları ve sosyolojik koşulları ikinci planda tutulur. Sosyal nitelikteki sorunlar mikro düzeydeki psikoloji bilimi ile çözümlenmeye çalışılır. Halbuki her psikolojik durum nörobiyolojik bir olguya bağlıdır. Her türlü biyolojik olay bir kimyasal işlemi gerektirir. Her türlü ruh hali, fiziki ve biyolojik etkenlere tepki olan bir olgudur. Her çıktıyı daha önceki girdiler etkiler. Bu, öğrenim sonucunda, kavramlaştırılmış olan birikimlerin etkileridir. Böylece, aynı yerdeki aynı varlıklar, bir sonraki öğrenimde farklı algılanabilir. Bireyin önceki algıları sonraki yorumlarını etkiler. Çembersel çevrişimini katlayarak artıran dalga boyları daha da yükselir. Bir benzetme yapacak olursak, okyanustaki dalga boyu ile yağmur sularınca birikmiş coşkunun dalga boyları aynı ölçekte olabilir mi? Bu fark, içsel yaşantıya dönüşmüş bir birikim ile, zayıf

ilişkilendirilmiş veya kavramlaştırılmamış öğreti arasındaki farktır. Varlık veya olguları, değişim süreçleriyle ve karşılıklı ilişkileriyle inceleyen bireyin, kavrayış girişi eşiği ile davranış düzeyindeki çıkış kapısında çembirsel harekete göre sürekli binişik bir değişme vardır.

Eğitimin asıl amacı, yığınlarca ansiklopedik bilgileri çocuğa yüklemek veya içinde bulunduğı mevcut olumsuz koşullara katlanma zorunluluğı değil, aksine kişisel ve toplumsal vizyonu geliştirmektir. Bu açıdan eğitim, çocukları zoraki 'uyum sağlayıcı' bireyler yapmak yerine, demokratik bir katılım içinde yaratıcı çözümler üreten, yaşadığı çevreye duyarlı gözlemlerle bakabilen, bu anlamda kişisel ve toplumsal becerilerini geliştirebilen bireyler yetiştirmektir. Yoksa, 'uyum sağlama' gerekçesiyle kişisel vizyonu erozyona uğratmak değildir. Dolayısıyla, gerek uygulama gerek yönetimde tecrübe faktörünü ön plana alan anlayış, klasik veya 'törel' yapılanmayı tercih edecektir. Oysa sistem yaklaşımı, geriye dönük tecrübe faktörünü değil, ileriye dönük vizyon faktörünü ön plana alır.

Derslik içinde bir model olan öğretmen, aynı zamanda uygulanan sistemin de temsili modülü sayılır. Özellikle, otoriter sistemlerdeki iletişim biçimi öğretmenin iletişim biçimine de yansır. Normlar ve emirler birinci plana yükselir. Çocuğun toplumsal kalıplara uymaya zorlanışında, bu otoriter iletişim biçimleri kendini gösterir. İletişimde açık, doğal ve yapıcı modelleri gören çocuk savunucu veya yıkıcı değil, yapıcı olur. Otorite kurgusu olmadan sunulan veriler kabul görür. Sunuculuk rolünü yapay bir biçimde oynayan öğretmenin yapmacık tavırlarını sezinlemek öğrenciler için hiç de zor değildir. Doğal rollerin önemsendiğı öğretim modelinde, öğrencilerin doğal beklentilerine cevap bulma şansımız daha çok olacaktır.

Öğrenim, Öğretmen ve Yöneliş

Öğretmenin, öğrenme psikolojisi kadar öğrenme biyolojisi kuramları hakkında da bilgiye ihtiyacı oluyor. Öğrenmede kaynak birim olarak çocuğun beynini alırsak, öğrenme işlemi burada nasıl gerçekleşiyor, hangi nesnel faktörler yer alıyor, bilginin kavranmışlığını, bulup-çağırmadan ibaret olan hatırlama ile ölçülebilir mi, gibi sorular akla gelir. Diğer klasik savunucular gibi çocuğu boş bir çuvala benzeterek içini itiş-kakış bilgilerle doldurmak yerine, düşündüğünü ifade eden sunucu, aktif üreten kaynak birim olarak algılanmalıdır. Başka bir deyişle, öğrencinin düşünüş akışına açıklık veren iletişim kurulur. Öğrenmenin biyolojik temelleri, psikologlardaki 'kara kutu' imajını açmaya yarayan bir araçtır. Böylece öğretmenin öğrenme sürecinde, beyindeki işlemlerin nedenlerini kavramış olması, ona daha doyurucu bir formasyonu sağlıyor. Bununla beraber, sınıfının algılama kanallarını bilen öğretmenin işi daha kolay oluyor. (F.Vester,1994, s.135.197-201)

Öğrenim yöntemleri açısından, çeşitlenmiş ve derinleşerek yoğunlaşmış bilgi yükü karşısında çocuğun beyin gücünü bloke etmeden geliştirme temel hedef alınarak, planlı zihinsel spor ve "yaratıcı düşünmeyi öğrenme" teknikleri geliştirilir. Sıkıcı tekrarlarla pekiştirme yerine, görerek, deneyerek, işiterek ve dokunarak yapılan çok kanallı öğrenim, "yaşanmış, yaşanmamış varsayarak sorun çözme", "sanal oyunlarla öğrenme" ve heyecanla izleme geleceğın öğrenim kuramlarındaki yöneliştir. Bir başka yöneliş ise, sosyal nitelikteki kavramların nesnelere dayalı sistematik semboller biçiminde somutlaştırılması ve soyut düşünce basamağı öncesindeki çocuğun tamamen nesnelerle ilişkili ussal jimnastik modeli şeklinde geliyor. Bu açıdan, öğretmenliğin rolü değişiyor. Akademik bilgilerin sunucusu olmaktan çıkarak, öğrenciyi öğrenmeye 'yönlendirici' rolü daha çok önem kazanıyor. Öğretmen, mikro dünyadan, evrensel dünyaya kadar varan dinamik modellerin işleyiş düzeni ile ilgili benzeşimi sağlama ve uygun transferleri yapma gibi yönlendirici görevler üstlenmiştir.

"Çocuklarda yapılan denemeler onların sistem düşüncesini çok çabuk öğrendiğini göstermiştir." (Senge, 1996, s.15) Çocukların toptan algılama özelliğine sahip olmaları, olayların bütünlüğünü kavramalarını kolaylaştırır. Böylece karmaşık yapıları, davranışlar arasındaki ilişkiyi ve çeşitli karar değişkenleri arasındaki bağı 'sistem dinamiği modellerini' kullanarak öğrencilere kavratmak mümkün. Benzetim ve disiplinler arası düşünebilme yeteneğini geliştirme çalışmaları ABD'de uygulanmaktadır. (www.bthaber.com.tr)

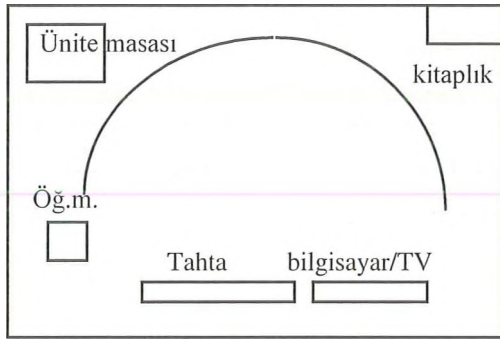
Sistemli düşünme becerisi kazanmış öğrencilerde davranış değişiklikleri daha çabuk ve daha kalıcı olur. Böylece, günümüzde geleneksel tabuları olan bireyler değil, sistemli çalışarak sistemli düşünüp kavramlaştıran ve teknolojiyi günlük yaşamında kullanabilen bireyler değer kazanıyor.

Sürekli Öğrenen Bir Ağ Modeli

Öğrenci dışındaki her şey, öğrenciyi yönlendirmek için birer araçtır. Bu araçlar, zaman zaman birbiriyle keşiliyor (enterferans) ve birbirlerini etkisiz hale getiriyorsa, araçların koordineli kullanılamadığı ve modelin sağlam bir temel üzerine oturtulmadığı anlaşılır. Kendi kendisiyle çelişik bir düşünce sistemine sahip bireylerin yaşadığı iç çekişmeleri, kavgayı ve diğer sorunları, model içinde keşilen elemanlar da yaşar. Model, kendisiyle barışık olmaktan uzaklaşır, verimsizlik pekişir. Böylece birbirine zıt gibi görülen bu elemanlar arasında, barışık bir denge sağlama ve iş ortaklığını yapılandırma sorunu gündeme gelir. Bu açıdan öğretim modelinin geliştirilebilmesi öğrenci, öğretmen, yönetici, çevre/toplum, ders programları ve eğitim kurulu arasındaki köprünün daha iyi güçlendirilmesiyle mümkün olacaktır.

1. Okulun ve çevrenin fiziki etkisi: Okul binalarının arazi üzerine konuşlandırılmasında, ısı kaybını önlemeye ve güneşten yararlanmaya ilişkin sorunlar göz ardı edilemez. Öğretmen masası dahil, okul ve dersliklerin fiziki görünümünün öğrencileri psikolojik açıdan etkiledikleri bilinmektedir. Çocuk gözüyle, göze hoş gelen, estetik değerler taşıyan, korku unsuru olmayan, sıcak yuva görünümlü projeler olumlu etkiye sahiptir.

Derslik içindeki öğrencilerin arka arkaya sıralarda diziliş biçimi yerine, bütün öğrencilerin karşılıklı birbirlerini görebilecekleri *oval* bir düzenlemenin, öğretmenin sınıfa hakimiyetinde, öğrenci kişilik gelişiminde, konuşanı bütün öğrencilerin görmesinde ve sunucu olma işlevlerinde olumlu katkıları olduğu gibi *denetimsiz denetim* (otokontrol) ortamı oluşur.



Şekil 2. Sınıf düzeni örneği

Yazı tahtasının yanına konacak bilgisayarın yerleştirilebilmesi de yeni bir teknolojik düzenlemeyi gündeme getiriyor. Ünite masası ise, laboratuvarı dersliğe taşıyan bir parçadır. Daha çok, hayat bilgisi ile fen bilgisi ünite konuları işlenmeden önce, ilgili konunun öğrenciler üzerinde yaptığı çağrışıma dayalı olan materyallerin sınıfa getirilerek, okul ile güncel yaşantı arasındaki ilişki araç-gereçle pekiştirilir. Araştırmaya dayalı araç temini ve doğal bir eğitim zemini kazanılır. Ayrıca derslik, her türlü sosyal dramatizasyon etkinliklerine açık hale getirilmiş olur. (Yukarıdaki "sınıf düzeni örneği" yaklaşık 7x8 ebatlarındaki, 30-35 kişilik derslikler için uygulanmıştır.)

2. Ders programları ve kitapları : Program geliştirme: Amacı, davranışı ve konu içeriği açısından "hazırlanmış programın, araştırmacı yaklaşımla uygulamada geliştirilmesidir" diye tanımlanır. Programın bir kısmı uygulamada geliştirileceğine göre, uygulamaya en yakın yetkin uzman müfettiştir. Sadece, üst sistemden hazırlanarak gelen davranışları geliştirilmiş programlar, öğretmeni ve müfettişi kalıplaşmış ezberci anlayışa sürüklüyor. Uygulamayı geliştirici katkılar, ancak çevrişimin olduğu sistemli yapılanmada kalıcı hale dönüşecektir.

4.ve 5.sınıf sosyal bilgiler dersi bünyesinde yer alan 'Siyasi Tarih' konuları, zaman kavramı veya

devletlerarası ilişkiler gibi soyut konuların tamamı, bu yaş çocuğunun doğru algılayarak kavrayabileceği konular değildir. Bu soyut kavramlar ve yüzlerce savaşlar, ezberlenerek hafızlanmaktadır. Ayrıca, '-di'li ve '-miş'li zamanlı anlatımlarla geleceğe ilişkin düşüncelerin kısıtlandığı, tasarım gücünün, yaratıcı yetilerin yok edildiği bilinmektedir. Halbuki, sosyal içerikli sorunların çözümü, problem çözme muhakemesini gerektirecek şekilde programlanmasını gerektiriyor. Örnek; ders kitap ve programlarında, Malazgirt Savaşı'nı veya Karlofça Anlaşması'nı bilgi düzeyinde ve salt duygusal motiflerle ele alırsak, bolca sıfatlarla betimlenen anlatım yöntemi ortaya çıkar. Böylece, sosyal sorunları çözmeye 'problem çözme' gibi bilimsellik ve diğer rasyonel yöntemler göz ardı edilir. Sosyal bilgiler ders programları, 'dikey yetişek' yaklaşımına uygun düzenlenebilir. Onca çok sayıda kişi ve savaşları ezberlemek yerine, sadece bir kesit içindeki belirli uygarlık dönemlerine ait yaşam tarzlarını, toplumlar arası ilişkilerini ayrıntılı olarak ele alıp, geleceğe ilişkin kavrayışlar yorumlanabilir.

Program içeriği açısından, Osmanlı padişahları kadar bilim öncülerinin de uygarlaşmaya katkılarını tarihsel süreçle ele alınarak tartışma istemi, ayrı bir görüştür.

Yine, kitap ve ders programlarının, Davranışçı ve Gestaltçıların uzlaştığı "kavram geliştirme" kuramına uygun düzenlenmesi de gündemi oluşturuyor.

3. İl Eğitim Kurulu: İl Eğitim Kurulu, İl Millî Eğitim Müdürü, bir müdür yardımcısı, ilköğretim müfettişleri ve rehber öğretmenlerden oluşur. Kurulun amacı daha nitelikli bir eğitimi sağlamaktır.

Mevcut konumdaki ilköğretim müfettişi, hizmet vereceği kurumun öğrenim standardı, çevre ve diğer koşulları hakkında objektif veriler olmadan öğretmenine yapacağı rehberlikte; dersliğin fiziki düzenlenmesinden sınıf içi disiplinine, çevre ile yönetim arasındaki işbirliğine, öğrenci yaratıcı özgür etkinliklerinden planlamaya, öğrenci gelişim faktörlerinden eğitim-öğrenim metot ve tekniklerine (bu teknikler; okuma-yazma öğretiminden okuma sevgisine, seviye grupları, küme çalışmaları veya tartışma gruplarından beyin fırtınasına, bilgi kavram şemalarından demokratik sosyal etkinliklere kadar varan sorun çözme, dinleme, anlama gibi kuram, teknik ve sosyal yönleriyle derinlik arz eden bilgilerdir) ve uygulamalı örneklemelerin sınırlı sürede sunulabilmesi verimi etkiliyor. Böylesi yatay ve dikey boyutlarıyla karmaşık biçim almış rehberlik sorunlarını aşmada, günlük veya yıllık üretilen rutin ve süreklilik oluşturmaya yönelik çözümler de kısa vadede tükeniyor. Bu sayılan nedenlerle müfettiş, klişeleşmiş birkaç öneri getirmek ve planların altına imza atmak

zorunda kalıyor. Müfettişin gözlemine dayalı “teftiş formları” öğretmen ve yöneticiyi değerlendirmeye dönük subjektif verilerdir. Bu durumda değerlendirme inisiyatifi ‘bireye’ tanınmıştır. Halbuki, inisiyatifin ‘eğitim kurumlarına’ tanınarak daha objektif veriler alma söz konusu olacaktır. Bu verileri biraz daha objektifleştirebilmenin yolu davranış ölçeklerini geliştirmekten geçiyor. Diğer bir çözüm ise denetime bakış açımızla ilgilidir. İki seçenek var. Birincisi teftiş ağırlıklı denetimdir. İkincisi, rehberlik ağırlıklı sorun çözen, mesleki yardımı götüren geri-bildirimleri değerlendirmeye yönelik denetim anlayışıdır. Elbette ki ikinci tercih geçerli olacaktır.

3.1. Denetlemeksizin Denetim: Psikolog Doğan Cüceloğlu, özellikle üstünlük belirten, umursamaz, denetleyici veya yargılayıcı tutumların bireylerde savunma mekanizmalarını geliştirdiği, bu savunucu iletişimin ise mahvedici özelliğine değinerek, “Karşıdakini nasıl alt edeceğine, tartışmayı nasıl kazanacağına, nasıl baskın çıkacağına, karşısındaki sözlü saldırıda bulunursa nasıl karşı koyacağına zihnini yorar.” Cüceloğlu, yıkıcı olan böyle bir iletişim yerine *açık iletişimi* önermektedir. (Y.*İnsan İnsana*, s.154-155) Benzeri durumu, Acar Baltaş da nörobiyolojik açıdan ele alarak stres ve kaygının artırılmasının öğrenme motivasyonunu yükseltmediği, tam tersine öğrenmeyi güçleştiren etkenlerin ortaya çıkmasına yol açtığını belirtmektedir. (1997, s. 11,232)

Peter Senge de, emir veren birisinin karmaşık bir organizasyonda olanları denetlemesinin mümkün olmadığı görüşünden, denetimi elinde tutmanın bir yanılsama olduğunu belirtiyor. Denetlemeden denetimin sağlanabilmesini ise, “lokallığın teşvik ettiği öğrenim niteliği, uyum yeteneği, heves ve coşku ve insani gelişmenin riske değer olduğuna inandırmaya” bağlıyor. Çözüm olarak, *denetlemeksizin denetim* için lokallığı (aynı amaç etrafında buluşma yeri) ve “*öğrenme kapasitesinden sorumlu olmayı*” denetleyicinin yeni rolü olarak öneriyor. (s.314,315-323)

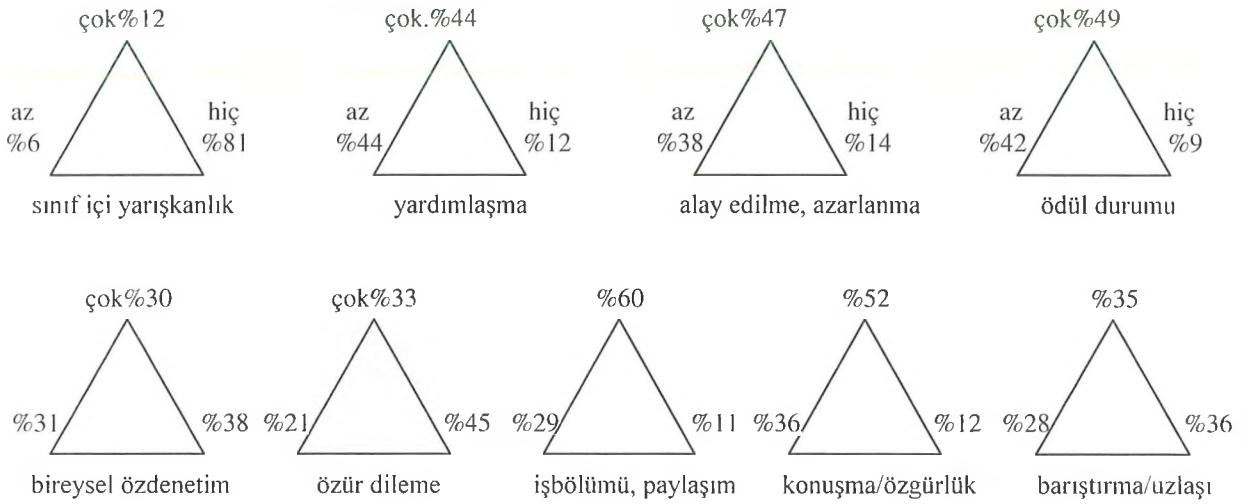
Müfettiş, model içinde alt sistem ile üst sistem arasındaki köprüdür. Salt teftiş eden değil, öğretmene mesleki yardımı götüren, aynı zamanda kalite kontrolü yapan bakım elemanı olarak da algılanmalıdır. Bu çevrişim dengesi, elektron-proton dengesi gibi aynı kurul tarafından sağlanır.Yani, rehberlik ve denetim işlevlerini Müfettişler Kurulu yerine getirerek çembersel hareketin kesintiye uğraması engellenir. Rehberlik, gözlem ve ölçeklerle elde edilen veriler üzerinde yürütülür. Öğrenci ve öğretmenden gelen geri-bildirimlerin tamamı sistemin merkezi otoritesine zamanında ulaşamayabilir. Böylece, özgün bir düzenleme yapılamaz ve “hızlı çağda” geç kalınır. Merkezi eğitim sisteminin yaptırım gücü formal bir

etkiye sahiptir. Bu açıdan, illerdeki eğitim kurumlarının daha etkin kılınmasıyla çözüm üreten, kendi kendine yetebilen ve sorumluluk üstlenen, öğretmeni de içine alan sistem yetkinleşecektir.

3.2. Seviye Tespit Sınavları: Öğrencilerin “akademik bilgi” düzeyinde edindikleri girdileri ölçüp değerlendirmeyi amaçlar. (Böylesi sınavlar, zaten her yıl Anadolu Lisesi sınavlarına hazırlık amacıyla il bünyesinde yapılıyordu.) Sınavları İl Eğitim Kurulu hazırlar uygular ve değerlendirerek ilgili öğretmenine bilgi verir. Öğretmen, bu veriler ışığında sınıfını daha objektif algılayıp hedeflerini belirler. Öğretmenin kendi dersliğinde yaptığı sınavlarla bu sınav sonuçlarını karşılaştırır. Değişkenleri hesaplanarak, ihtiyaç duyulan bakım ve kalite kontrolü yapılır.

Bu sınavların değerlendirilmesi sonunda öncelik arz eden “*ağırlıklı rehberlik alanları*” tespit edilir. Bu alanlar, mesleki eğitimi gerektiren teknik alanlar olduğu gibi matematik, sosyal bilgiler gibi branşlar arası başarı yüzdeleri de saptanmış olur. Örneğin; (X) okulunun 6.sınıf sosyal bilgiler dersinin diğer derslere oranla başarı yüzdesi düşük ise müfettiş de, ildeki “*Eğitim Haritası*”nın verilerine uygun olarak (X) okulunda sosyal bilgiler ağırlıklı rehberlikte bulunarak daha isabetli hedeflere yöneltilir. (Açıklama: Şekil 5. Eğitim Haritası)

3.3. Öğrenci Davranış Ölçekleri: Öğrencilerin “sosyal gelişim” düzeyinde kazandıkları değerleri, tutum ve tavırları ölçüp değerlendirmeyi amaçlar. Değişik disiplinlerden uzman, eğitim uzmanı ve müfettişler Kurulu hazırlar. Bu ölçekler, ilin kültürel özelliklerine göre çeşitlilikler gösterir. (Örneğin; öğrenme tipini saptama, ilgi alanlarını saptama, ders tutumu ölçeği, kaygı, stres, mesleki yönlendirme veya *demokratik davranış düzeylerini* saptayan ihtiyaca göre ölçekler olabilir) Sosyal gelişim ölçekleri başka ülkeden kopya çekilerek kültürümüze yabancı uzmanlarla gerçekleştirileceği anlamını taşımaz. Çünkü, kuşaklar arası çatışma Amerika veya Avrupa’nın bazı ülkelerinde yaşanırken, ülkemizde yaşanmadığı gibi demokratik değerlerde ve olunması gereken inançlarda da farklılıklar vardır. İlköğretim müfettişi bir saatlik gözleminden sonra, ikinci denetim saatinde kurulun hazırladığı bu ölçeklerden birisini uygulayarak sonuçlarını anında öğretmeni ile birlikte değerlendirip gerekli rehberliği yapar. 4.sınıftan itibaren uygulanır. Bu ölçekler, demokratik davranış ivmelerini saptar. Öğretmene, yöneticiye, uzmana ve müfettişe yol gösterir. Toplumun geleceğini rastlantılara bırakmayarak, geleceğin “toplumsal davranış biçimi”ni şimdiden belirlemede yardımcı bir araç olarak kullanılmasını sağlar.



Şekil 3. Öğrenci Davranış Ölçeğine ilişkin bir araştırma grafiği

Bireysel olarak hazırlayıp uyguladığım, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarında belirlenen “insan ilişkileri” ve “toplum hayatı bakımından” başlıklarında söz konusu edilen amaçlarını değerlendirmeye yönelik okul ve sınıf iklimindeki öğrencilerin kazandıkları değerleri ölçmek için toplam on sekiz sorunun kökü ve bu sorunların nedenlerini saptamayı test eden “*Demokratik Davranış Düzeyi*” ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği yeterince test edilemediğinden genel bir teoriye veya kalıba dönüştüremeyiz. Ancak, denetimsel sonuçları açısından sınıf ortamında yaşanan demokratik sorunlara ilişkin ipuçlarını elde edebilmek fazlasıyla mümkün olmuştur. Sınıf içi durumu yansıtan birkaç grafiksel örneğe yer vermek istiyorum.

Sonuç olarak, gerek öğretmenin sınıf içi demokratik tavır ve tutumları, gerekse öğrencinin okula karşı değer yargıları bizzat öğrencinin kendi tanımlamasıyla elde edilebileceği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlardan amaç, bilinen anlamda öğretmeni yargılamak veya öğretmenin, okulun denetlendiğini öğrenciye sezdirmek değil, aksine öğrenim yetersizliklerini saptama ve sonuçlarını birlikte değerlendirerek “*rehber enformasyon ağı*” içinde tekrar öğretmenin hizmetine sunabilmektir. Öğretmen, sınıfının *öğrenme yetersizliklerini* aynada görünce, müfettiş gibi uzmanlardan yardım almaya yönelecektir. Böylece, denetimin amacı da gerçekleşmiş olacaktır. Ölçeklerde dikkat edilecek en önemli husus olumsuz bir tavrın öğrenciye fark ettirilmemesi ve daha çok olumlu tablolar çizilebilmesidir. (Ölçeğin bir örneği ve değerlendirme sonuçları ekte sunulmuştur.)

3.4. Mesleki Formasyon Sınavları ve Öğretmen:

Öğretmenin kendisini sürekli yenileyerek yetkin hale getirmesi ve daha verimli olması amacıyla her yıl teorik yönden sınava tabi tutulması yararlı olacaktır. Bu sınavlar, öğretmenin yaptığı araştırmaları, geliştirdiği

yöntem ve teknikleri, kendini yetiştirme ve mevzuatı izleme gibi mesleki bilgide derinlik ve zenginliğini içerdiği gibi bütünüyle değerlendirmeye yöneliktir. Bilgi toplama becerileri geliştirilerek yardım almaya özendirilir. Öğretmen, mesleki yaşamı boyunca sürekli eğitilerek değişip çağdaşlaşır. Başarılı olanlar çeşitlenmiş olan ödüllerden alır, cezaysa verilmez. Yeni atanan deneyimsiz öğretmenler için çıta biraz daha yüksek tutulur. Yirmi yıldan fazla hizmet süresi olanlar için uygulanmayabilir. Liderlik yeteneği olup beş yıl hizmeti bulunan (B) standardı okul yöneticiliğine, sekiz yıl hizmeti olup yönetici pratiği kazananlar da (A) standardı okul yöneticiliğine, “*Eğitim Yöneticiliği Sınavları*” ile atanabilir. (Şekil 4. , şekil 5.)

Günümüz biliminde yüzeysel değil, derinlik içeren bilgiler önem kazanıyor. Öğrenim kuramları derinlik kazandıkça, öğretmenin mesleki dağarcığında bulundurmaması gereken bilgi yükü de artıyor. Bu yük, sadece öğretmenin sırtına yüklenirse sorunlar yaşanır. Ayrıca öğretmen, öğretmenlik mesleği ile ilgili herhangi bir okulu bitirmediyse yardıma ihtiyacı daha çok artıyor. Bu açıdan öğretmen olarak, “kendini tanımlamasında”, “mesleki problemini kavramasında” ve “uygun çözüm yollarını bulmasında” yardım almaya hakkı vardır. Bu yardımı müfettişler kurulu götürecektir. ‘Öğrenci davranış ölçekleri’, ‘seviye tespit sınavları’ ve diğer rehberlik etkinliklerinin asıl amacı öğretmende mesleki motivasyonu sağlama, öğrenmeye teşvik olmalıdır. Denetleyici teftiş yapma rolü ise ikinci veya üçüncü sırada yer alır. (Şekil 4.)

Öğretmenin yükünü azaltan bir diğer araç ise, sınıfına konuşlandırılacak olan bilgisayardır. Okullarda kurulacak laboratuvarın toplam maliyeti, “her sınıfa bir bilgisayar” maliyetinden daha fazla oluyor. Öncelikle, 4.sınıftan 8.sınıfa kadar olan dersliklere yerleştirilir. Sınıftaki bilgisayarda monitör yoktur. Yerine, yazı

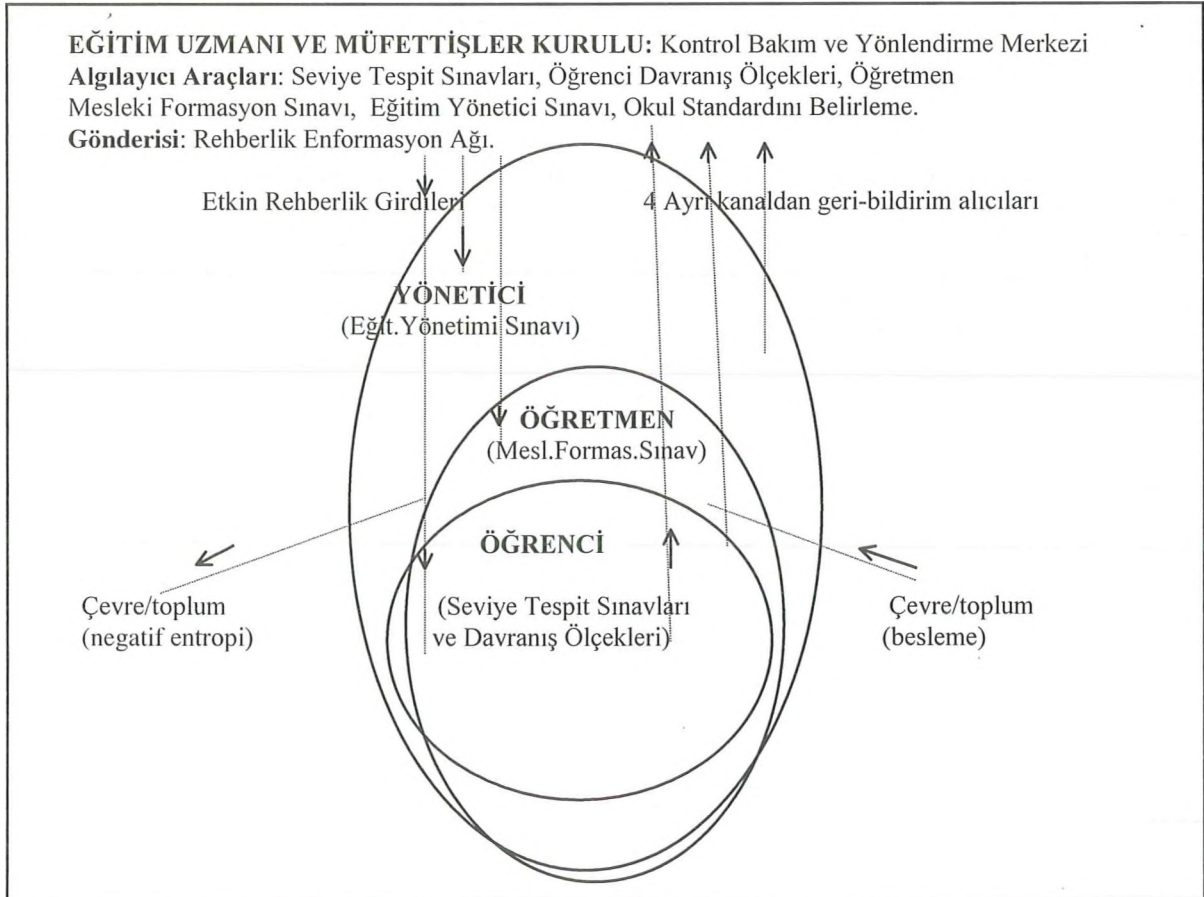
tahtası yanında 70-110 ekranlı bir televizyon sabitleştirilir. Her ders saatinde göze ve kulağa hitap edilir. Bilgisayar, öğretmenin asistanıdır. Windows-95 kurulumu altında çalışan bir bilgisayarı kullanma becerisi için öğretmenlerin herhangi bir eğitime tabi tutulmalarına gerek kalmıyor. Bilgisayarı kullanma becerisi açısından öğrenciler, öğretmenden daha çabuk kavrayıcı emici zihne sahiptirler. Yeter ki yetişkinler, olmadık bahane ve ayrıntılarla çocukların önünde engel teşkil etmesinler. Bilgisayar, kişisel etkileşim aracı olmaktan kurtararak sosyal etkileşim aracı olur. Teknik koordinasyon sağlanarak, İnternet’te Web siteleri açılır. İkinci taktik süreçte ise, “okullararası bilgisayar ağı” kurulur.

3.5. Eğitim Yöneticiliği Sınavları ve Okul Yöneticisi: Yöneticinin de en az öğretmen kadar öğretmenlik bilgilerine sahip olması gerekiyor. Yöneticilerin kuram, teknik ve insancıl nitelikte olan informal yönlerini ölçmeyi amaçlayan “Eğitim Yönetimi Sınavları”nın her yıl yapılarak sonuçlarına göre atama, görevden alma gibi işlemlerin yürütülmesi ile sırtını politikaya dayamış verimsiz ve durağanlığı pekiştiren yönetici anlayışı azalabilir görüşü egemen oluyor.

Okul yöneticisini öğretmenlerin seçmesi görüşünü, bazı eğitimciler bir çözüm olarak sunuyorlar. Oysa

böyle bir uygulamanın, bazı kurumlarda olumsuz yönlerinin daha ağır basacağı ve kurumlara yarardan çok zarar verebileceği bilinmelidir. Şüphe uyandıran kayırmacılıklar olabilir. Çünkü, okul yöneticiliği sadece öğretmen tarafından sevilen kişisel ustalığı gerektirmiyor. Bu ustalığa kişisel vizyonlar eklendi. Yöneticilik, salt bürokratik işlemleri usulünce yürütme pratiği de değildir. Bunların yanına, sistem düşüncesini, zihni modellere katkısı, paylaşılan vizyonu oluşturmayı, takım halinde öğrenme becerisini geliştirebilmeyi ve katılımcı kararları alabilmeyi gerektiren birçok yönlendirici yetiler de eklendi. Daha doğrusu okul yöneticisinin insan ilişkileriyle bilinen anlamdaki ‘törel’ rolleri artık değişmiş, teknolojiyi de yönetme sorumluluğunu getirmiştir. Ayrıca, yöneticilik anlayışımızı geleneksel bakışla veya politize olmuş bir alt yapıdan gelen gizli sicil raporları ile de yönlendiremeyiz.

Sorunlarını sistem düşüncüsü ile çözemeyen yönetici, bir süre sonra karşısına aynı sorunların dikildiğini veya daha fazla bir geri tepmeyle karşılaşacağını bilmelidir. Yöneticilik, birçok ağacı görmek değil bu ağaçlarla ilişkilendirilmiş ormanın bütününe görme sanatıdır. Örgütsel öğrenme, sınır tanımadan yaratıcı, tasarımcı, destekleyici, yönlendirici diyaloglar kuran liderleri gerekli kılar. (Senge,1996, s.142-364)



Şekil 4. Alt Sistem Diyagramı

Okul yöneticisi, mesleki bilgileri toplar, çevre beklentilerine dayalı okul stratejilerini geliştirip eşgüdümü sağlar, kadrolarını bilgilendirip yönlendirir. Mali hesaplar dahil her türlü hesabını sadece amirine değil, aynı zamanda çevresine/topluma açıkça sunarak aklanır. Dolayısıyla, açık iletişimle yapıcı tutum sergileyen anlayış egemen olur, güven ve işbirliğine dayalı okulun önderlik rolü pekişir, çevreden enformasyon ve enerji alınıp hizmete çevrilir.

3.6. Okulları Sınıflandırma: “Seviye tespit sınavları” sonunda elde edilen başarı verileri ve “öğrenci davranış ölçekleri” aynı zamanda kurumların “Eğitim-öğretim Standardını” da belirlenmiş olur. Özellikle büyük şehirlerde, okul kültürünü ve havasını

olumlu etkileme ve tatlı rekabeti sağlama amacıyla kurumlar arası “yıllık değişken standardı” saptama ihtiyacı doğuyor. Okulları sınıflandırma standardı, her öğretim yılı sonunda başarısına göre yıllık değişken olması, özellikle aynı çevre koşullarına sahip okullar arasında verimlilik rekabetini gündeme getirir, başarılı olma azmini kamçılar, seviyeli ve doğal bir mesleki uğraşının vizyonlarını ön plana alır. Bireylerde olduğu gibi kurumlarda da zeki davranışları ortaya çıkarır. Ayrıca, il düzeyindeki uygulamalar ‘bültenlerle’ yayınlanır. Böylece, eğitim platformu oluşturan diğer araçlar açıkça devreye sokulur. Kurumları harekete geçiren yapıya, mesleki dinamizm katılır.

(X) İLİNDE TASLAK BİR EĞİTİM-ÖĞRETİM HARİTASI

MERKEZ İLÇE KURUMLARI

İL MERKEZİ

OKUL ADI = Atatürk İlköğ.
Çevre Koşul Puanı : 85

OKUL ADI = Cumhuriyet İlköğ.
Çevre Koşul Puanı : 75

OKUL ADI = Gazi İlköğ.Okulu
Çevre Koşul Puanı : 75

Eğitim Yönetimi Sınavı = 7 (orta)

Eğitim Yönetimi Sınavı = 8 (iyi)

Eğitim Yönetimi Sınavı = 9 (çok iyi)

Öğret.Mesleki Formas.Sınavı = 28
(Öğretmen araştırma-inceleme puanları Öğretmen Mesl.Formas.Sınav değerlendirilmesine eklenmiştir.)

Öğret.Mesleki Formas.Sınavı = 27

Öğret.Mesleki Formas.Sınavı = 28

Öğrenci Seviye Tespit = 54
Türkçe Başarı % 90
Matematik Başarı % 86
Fen Bil.Başarı % 95
Sosyal Bil.Başarı % 93
Ortalama = 91

Öğrenci Seviye Tespit = 36
Türkçe Başarı % 75
Matematik Başarı % 55
Fen Bil.Başarı % 49
Sosyal Bil.Başarı % 63
Ortalama = 60

Öğrenci Seviye Tespit = 40
Türkçe Başarı % 67
Matematik Başarı % 87
Fen Bil.Başarı % 72
Sosyal Bil.Başarı % 45
Ortalama = 68

(Sosyal etkinliklerde alınan resmi dereceler yukarıdaki ortalamaya eklenmiştir.)

Şekil 5. İl Eğitim Haritasından bir kesit.

Sonuç

Eğitimde yereselleşmeden önce, alt sistemin yukarıdaki modele uygun yetkinleştirilmesi gerekiyor. Bu uygulama, bir üst sistem değişikliği içermiyor. Sistem içinde bir yenilik getiriyor. İl düzeyindeki vizyon sahibi bir eğitim yöneticisi uygulamayı başlatabilir.

Öğretimi sunma işinde, öğretmene yardım götüren etkili köprüler kurularak, yük sistem içinde paylaşılar. Kurumlara ait veriler rafine edilerek geri bildirimler doğrultusunda *rehber enformasyonu* ağı içinde yeniden besleme yapar.

Kısaca, alt sistemin tabanındaki öğrenciden, en üst birimdeki “eğitim mühendisi” sayılan müfettişine kadar

elemanlar arasında bütünlük sağlanarak *yapı, bilgi ve davranış* düzeyindeki gelişmenin *sürekli öğrenen örgütler ağı* kurulur. Öğrenci, öğretmen, yönetici, müfettiş iş ortaklığı ile eğitim yeni bir boyut kazanır. Öğretim modeli, sürekli uygulanabilir somut hale dönüştürülür.

Öğretmenin görevini kolaylaştıracak fiziki ve sosyal kuramlar geliştirilir. Sınıfında psikolojik kuramları ezberlemiş öğretmen değil, bu kuramların nörobiyolojik nedenlerini kavramış eğitimci olur. “*Muharebede kuvvetten ziyade, kuvveti amaca uygun yönetmek mühimdir*” diyen Atatürk’ün gösterdiği “çağdaş uygarlık seviyesine” ulaşma; amaçlı, etkin, üretken ve planlı taktik süreçlerle mümkün olacağından plansız eğitim etkinliklerinin ileri seviyedeki hedeflere ulaşabilmesi ise

ancak tesadüfî rastlantılarla mümkündür. Böylece, eğitim örgütü tabanındaki iyileşme sonucu eğitimin de iyileştirileceği görüşü hayal ürünü olmaktan çıkıyor. Pozitif verilerle geleceğimizin gözlemini yapacağımıza, önümüzü görmede daha bilinçli olacağımıza, kendiliğindenci anlayış yerine planlı çabalarla eğitimimizdeki sübjektif olguları biraz daha objektifleştireceğimize ve bir hologram netliği sağlayacağımıza inanıyorum.

Kaynakça

- Peter M. Senge, *Beşinci Disiplin* (Çev:A.İldeniz/A.Doğukan) Y.K.B. İstanbul, Mart 1996.
- Prof.Dr.Ziya Bursalıoğlu , *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Pegem, Ankara 1991.
- Frederic Vester , *Düşünmek,Öğrenmek Unutmak*, (Çev:Aydın Arıtan) Arıtan, İstanbul, Ekim 1994.
- Psikolog Prof. Dr. Doğan Cüceloğlu, *Yeniden İnsan İnsana*, Remzi Kitabevi, İstanbul, Kasım 1996.
- Doç. Dr. Servet Özdemir, *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Pegem, Ankara 1997.
- Doç. Dr. Vehbi Çelik, *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem, Ankara 1997.
- Psikolog Prof. Dr. Acar Baltaş, *Üstün Başarı*, Remzi Kitabevi, İstanbul,Ocak 1997.
- M.Atilla Öner, www.bthaber.com.tr, Sayı:151, 12-18 Ocak 1998.
- Prof.Dr.Ziya Bursalıoğlu , *Okul yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem,Ank.1994.
- Prof.Dr.Aytaç Açıkalın, *Okul Yöneticiliği*, Pegem, Ankara 1995.
- Doç. Dr. A.Kadir Özer, *Gerçekçi Yönetişim*, Varlık Yayınları, İstanbul 1997.
- John C.Maxwell, *Kazanan Tutum*, (Çev: Ulaş Kaplan) Sistem Yayıncılık,1996.
- Prof.Dr. Mehmet Özyürek, *Sınıfta Davranış Yönetimi*, Şahin Matbaası, Ankara 1996.
- Prof.Dr. Hüseyin Başar, *Sınıf Yönetimi*, Pegem, Ankara 1996.
- Prof. Dr. Doğan Cüceloğlu, *İçimizdeki Çocuk*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1997.
- Prof. Dr. Doğan Cüceloğlu, *İçimizdeki Biz*, Sistem Yayıncılık,İstanbul 1997.
- Prof.Dr. Füsun Akkök, *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*, M.E.B. 1996.